

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ANA PAULA MARTINS SULPINO

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN:
O QUE DIZEM OS ESTUDOS MAIS RECENTES**

João Pessoa

2021

ANA PAULA MARTINS SULPINO

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN: O QUE DIZEM OS ESTUDOS MAIS RECENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, em cumprimento às
exigências para obtenção do título licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Izaura Maria Andrade
da Silva.

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S954p Sulpino, Ana Paula Martins.

Processo de alfabetização de crianças com Síndrome de Down: o que dizem os estudos mais recentes / Ana Paula Martins Sulpino. - João Pessoa, 2021.
45f.

Orientação: Izaura Maria Andrade da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Síndrome de Down. 2. Alfabetização. 3. Práticas pedagógicas. I. Silva, Izaura Maria Andrade da. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 376-056.36(043.2)

ANA PAULA MARTINS SULPINO

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: O
QUE DIZEM OS ESTUDOS MAIS RECENTES

Aprovado em: 06/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Profa. Dra. Izaura M. Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba
(Orientadora)

Profa. Ms. Santuza Mônica de França P. da Fonseca
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)

Prof. Dr. Ildo Salvino de Lira
Universidade Federal da Paraíba
(Examinador)

Dedico este trabalho à Brenda Lee Massaro, minha sobrinha que chegou para me ensinar sobre empatia, a confrontar meus preconceitos e a enxergar a beleza da educação especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo seu amor e misericórdia por me conceder oportunidades grandiosas ao longo da minha trajetória me sustentando e fortalecendo com a coragem necessária para nunca desistir.

Aos meus queridos e amados pais Antônio Sulpino (in memorian) e Maria do Socorro, pelo carinho, afeto, dedicação e cuidado que me deram durante toda.

Rogério Sales meu amor, por ser o meu melhor amigo e me apoiar e incentivar na vida acadêmica, compartilhando comigo os cuidados com nossa filha enquanto me ausentava.

A minha filha Rebeca que foi privada de vários momentos da minha presença, quando eu precisava ir para as aulas ou dedicar-me as atividades desenvolvidas na graduação, e me ensina todos os dias o amor incondicional.

A minhas amadas irmãs, Ana Mabel, Ana Maria e Ana Márcia pelo apoio, incentivo e cuidado durante toda minha vida, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Aos meus cunhados, sobrinhos e sobrinhas, que sempre me incentivaram e vibraram com minhas conquistas.

As professoras da área de Educação Especial, as quais tive a oportunidade e privilégio de tê-las como professoras, Izaura Maria de Andrade da Silva, Santuza Mônica de França, Adenize Queiroz e Munique Massaro que contribuíram significativamente para área de aprofundamento que optei em cursar, proporcionando aprendizagens para minha vida acadêmica e pessoal.

A minha orientadora Profa. Dr^a Izaura Maria Andrade da Silva, por ter dedicado do seu tempo e paciência para me orientar neste trabalho, gratidão!

Ao Prof. Ildo Salvino de Lira e a Profa. Santuza Mônica de França P. da Fonseca, por sua disponibilidade em aceitar participar da banca e dedicar seu tempo para leitura deste trabalho.

A todos os professores do Centro de Educação que contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A todos a minha gratidão!

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho consiste em conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas para promoção da alfabetização de crianças com Síndrome de Down (SD), e objetivos específicos de refletir sobre a importância do processo de alfabetização para estas crianças e de verificar como ocorre a inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down. É um estudo descritivo do tipo bibliográfico, a pesquisa foi realizada nas bases de dados: *Portal Capes e Google Acadêmico* a partir das seguintes palavras-chave: Síndrome de Down; alfabetização; ações pedagógicas. A amostra foi constituída de 11 artigos e 2 dissertações disseminados em 8 periódicos na base de dados *Portal Capes e Google Acadêmico*. A análise dessa revisão, verificou como estão sendo aplicadas as ações pedagógicas nas escolas para a aquisição da alfabetização e letramento dessas crianças. Os resultados apontam que, de modo geral, os professores não utilizam de algum método específico ou adaptação curricular para a prática pedagógica no processo de alfabetização deste público alvo, entretanto observou que crianças com SD que frequentam escola regular, adquirem benefícios significativos para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Portanto, conclui-se que a criança com síndrome de Down necessita de profissionais capacitados e práticas pedagógicas adequadas que estimulem logo cedo o seu desenvolvimento físico e intelectual para que haja avanços no processo de escolarização no ciclo de alfabetização.

PALAVRA-CHAVE: Síndrome de Down; alfabetização; ações pedagógicas

ABSTRACT

The general objective of this work is to know the pedagogical practices developed to promote the literacy of children with Down Syndrome (DS), and specific objectives to reflect on the importance of the literacy process for these children and to verify how the school inclusion of children occurs. children with Down syndrome. It is a descriptive study of the bibliographic type, the research was carried out in the following databases: Portal Capes and Academic Google using the following keywords: Down Syndrome; literacy; pedagogical actions. The sample consisted of 11 articles and 2 dissertations disseminated in 8 journals in the Portal Capes and Google Academic databases. The analysis of this review verified how the pedagogical actions are being applied in schools for the acquisition of literacy and literacy for these children. The results show that, in general, teachers do not use any specific method or curriculum adaptation for the pedagogical practice in the literacy process of this target audience, however it was observed that children with DS who attend regular school, acquire significant benefits for their development cognitive and social. Therefore, it is concluded that children with Down syndrome need trained professionals and adequate teaching practices that encourage their physical and intellectual development early on so that there is progress in the schooling process in the literacy cycle

KEYWORD: Down's syndrome; literacy; pedagogical actions

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

DI - Deficiência Intelectual

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

PPP - Projeto Político Pedagógico

PEI - Plano Educacional Especializado

SD - Síndrome de Down

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Etapas da Pesquisa	13
2. MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	15
3. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	24
3.1 Características	24
3.2 Etapas da Educação Escolar	26
3.3 Processo de Alfabetização	29
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS.....	41

1. INTRODUÇÃO

Diante das mudanças sucedidas nas políticas públicas nos últimos anos e das manifestações do movimento pela educação inclusiva, ocorreu um crescimento significativo no número de estudantes com deficiência incluídos na educação regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. O total de matrículas da educação especial, segundo o Censo Educacional chega a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Considerando apenas os estudantes entre 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em sala regular, também vem aumentando gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020. Os indivíduos com deficiência intelectual (DI) compõem o maior grupo, dentre as deficiências, presente no contexto escolar. (CENSO, 2020).

Segundo dados divulgados pelo IBGE (2010) entre a população entre 15 anos ou mais, a taxa de alfabetização no segmento de pessoas com alguma deficiência foi de 81,7%. A região Sudeste apresentou maior índice de alfabetização de pessoas com alguma deficiência 88,21% e a região Nordeste apresentou índice de 69,7% de alfabetizados. Conforme os dados divulgados no Censo 2010 os sujeitos com deficiência apresentaram índices de alfabetização inferiores do que a população total em todas as regiões brasileiras. Dentre os tipos de deficiência, os indivíduos com deficiência intelectual (inclui-se Síndrome de Down) apresentaram menor índice de alfabetizados com 52,8%, seguido pelos indivíduos com deficiência motora com 71,6% e deficiência visual com 83,1%.

No tocante a deficiência intelectual, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) destaca uma prevalência de 0,5% da população total, que já nasceu com as limitações, ainda detalha que 7,8 milhões da população acima de dois anos apresentam alguma deficiência e assinala que dentro deste perfil 2,5 milhões de brasileiros têm deficiência intelectual (DI). Constatou-se que pessoas com DI que nasceram no ano em que o referido Censo foi concluído estavam com 14 anos de idade. (IBGE, 2012). É dentro desse contexto, que Goncalves et al. (2015), enfatiza a importância de oportunizar o acesso à escola à estas pessoas, que não tiveram acesso a alfabetização”. Destarte, o direito ao acesso à escolarização significa um primeiro passo para garantia da qualidade do ensino e o direito desses indivíduos à educação.

Nunes e Lustosa (2019) comentam com propriedade, que grande parte das escolas públicas da região Sul, Sudeste e Nordeste do país, as crianças com DI realizam atividades elementares como pintar, copiar, recortar e colar, desempenhando tarefas que não contribui no desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas imprescindível para estruturação de conceitos científicos que abrangem conhecimentos abstratos e que não pode estagnar-se considerando apenas as impossibilidades da criança em aprender devido às suas especialidades, sem oportunizá-la a apropriação dos conhecimentos científicos e desempenharmos a prática apoiada nesta perspectiva de limites, indubitavelmente essa criança por muito tempo continuará imerso à exclusão do saber.

Fazendo aqui um breve relato da legislação brasileira relacionada às pessoas com deficiência, cabe mencionar a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) como marco inicial a favor do movimento pela inclusão escolar e a escolarização das pessoas com deficiência, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146, 6 de jul. de 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Neste contexto esta pesquisa tem como tema a alfabetização de crianças com Síndrome de Down (SD). O interesse em estudar esta temática, parte de uma experiência pessoal familiar como também da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado V em Educação Especial, realizado em uma escola de ensino básico da rede municipal de João Pessoa, na qual contemplam estudantes com necessidades educacionais especializado do ensino fundamental I, e foi através dessa convivência e experiência que percebeu-se a necessidade e importância que possui para o desenvolvimento cognitivo nas crianças com SD, estas se diferenciam em pouca coisa do desenvolvimento das demais, sendo que dessa maneira ela pode frequentar uma escola pública de ensino regular, pois, a experiência que ela irá adquirir ao conviver com outras crianças, contribuirão para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e psicossocial. O foco do estudo voltado para estas crianças em estudo, devem ser específicos, planejados e utilizados para alcançar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Para tanto é importante compreender como essa criança aprende para traçar estratégias de como auxiliá-la.

Sabe-se que a inclusão de crianças com SD no âmbito escolar é garantido por Lei, sem distinção de cor, etnia, religião ou qualquer tipo de necessidade especial, e a escola deve proporcionar, um local em que as diferenças devam ser atendidas e respeitadas por todos, independentemente de serem ou não, portadoras da Síndrome de Down, e aos profissionais da educação cabe acompanhá-las no cotidiano da escola, inclusive em sala de aula, e a interação das mesmas com todos os indivíduos da classe escolar, os professores, os colegas e a equipe diretiva, clarificando para os profissionais da educação a importância da inclusão social da criança portadora desta síndrome, no ambiente escolar.

Este trabalho tem o objetivo geral de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas para promoção da alfabetização de crianças com Síndrome de Down, e objetivos específicos de refletir sobre a importância do processo de alfabetização para estas crianças e de verificar como ocorre a inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down, sendo um estudo descritivo do tipo bibliográfico.

Considerando a relevância da temática, como discente do curso de graduação em pedagogia, senti a necessidade de desenvolver um estudo a partir do seguinte questionamento: Quais ações pedagógicas estão sendo utilizadas no processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down?

Para alcançar nossos objetivos, o presente trabalho está dividido em duas partes: na primeira apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa no item seguinte, no capítulo 2 apresentamos os marcos históricos e normativos. Na segunda parte, apresentamos no capítulo 3 a partir de uma breve revisão de literatura o processo de alfabetização de crianças com Síndrome de Down, e no capítulo 4 os dados coletados e a análise desenvolvida. Assim, esperamos contribuir com as reflexões na área, além de abrir espaços para novos aprofundamentos sobre o tema.

1.1 ETAPAS DA PESQUISA

O presente estudo descritivo do tipo bibliográfica. É realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, dissertações e teses, etc.

Para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da

literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações.

Segundo Gil (2009), a pesquisa bibliográfica envolve as seguintes etapas:

- Escolha do tema – é onde o trabalho se inicia. Perguntas podem auxiliar na escolha: Quais os campos que mais lhe interessam? Quais os temas que mais o investigam?
- Levantamento bibliográfico preliminar – é um estudo exploratório.
- Formulação do problema – trata-se de uma reflexão crítica sobre os assuntos estudados e identificação de controvérsias entre os diferentes autores.
- Elaboração do plano provisório de assunto - consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo.
- Busca das fontes – consiste na identificação das fontes, geralmente bibliotecas ou materiais bibliográficos em formato eletrônico, capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.
- Leitura do material – consiste em identificar as informações e os dados, estabelecer relações entre estes com o problema proposto e analisar consistência das informações e dados apresentados pelos autores.
- Fichamento - é a tomada de apontamentos no decorrer da leitura.
- Organização lógica do assunto – consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa.

Redação do texto – constitui a última etapa devendo-se seguir alguns aspectos relativos à estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos que precisam ser considerados.

A questão norteadora proposta para o estudo foi a seguinte: Quais ações pedagógicas estão sendo utilizadas no processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down?

Diante do questionamento, partiu-se para a busca eletrônica das publicações nas seguintes bases de dados: *Portal Capes* e *Google Acadêmico*, a partir das seguintes palavras-chave: Síndrome de *Down*; alfabetização; ações pedagógicas.

A pesquisa foi constituída por 11 artigos e 2 dissertações disseminados em 8 periódicos na base de dados *Portal Capes* e *Google Acadêmico* selecionados para pesquisa proposta. Quanto a estes observa-se destaque para Revista Educação Especial e Revista Educação Brasileira de Especial, ambas com 5 das publicações da

amostra em questão, o que justifica que há tendência nas publicações voltadas à para a alfabetização de crianças com SD.

No que se refere ao ano de publicação, observa-se que os anos de 2020 e 2017 corresponderam ao maior número de artigos científicos publicados sobre a temática investigada, sendo 3 em cada ano. Seguido dos anos de 2015 com 1 publicação enquanto que nos anos de 2019 e 2018 em cada um houve 2 publicações.

Em um segundo momento, selecionamos, de forma criteriosa, este material, de forma a avaliar os de maior relevância para o estudo. Adiante, foram extraídas citações diretas e indiretas de acordo com o assunto a ser explorado e suas respectivas referências, no intuito de promover a construção do esboço preliminar da referida pesquisa.

Diante do esboço preliminar, construído a partir do material já selecionado, iniciou a construção do texto, buscando estruturar a pesquisa de acordo com o objetivo proposto. Desta forma, foi possível a construção do desfecho do trabalho, considerando sua apresentação de modo claro, objetivo e coeso.

2. MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A educação escolar de crianças com Síndrome de Down (SD) se deu através de um longo processo com vários marcos históricos significativos até chegar ao atual estágio no qual prevalece à conquista da inclusão para esses sujeitos no sistema regular de ensino. Para que possamos entender esses marcos e como se deu o processo de inclusão é imprescindível compreendermos como as crianças com deficiência eram tratadas. Estigmatizadas, eram vistas como pessoas incapazes de se desenvolverem intelectualmente e socialmente ocorrendo, a exclusão desses sujeitos nos espaços escolares e sociais. Dito isso, iremos destacar pontos primordiais para entendermos a história de pessoas com deficiência em especial as crianças com Síndrome de Down e as conquistas alcançadas através dos movimentos e organizações inclusivas no contexto internacional e nacional.

Na antiguidade a relação social de crianças com SD se dava de forma dúbia, segundo Pimentel (2012), os achados arqueológicos da cultura Olmeca apontavam que essas crianças eram vistas como criaturas divina, entretanto, na Grécia antiga, elas eram abandonadas para morrer, sendo apontadas como monstros. Já na Idade

Média, eram consideradas demônios, devido a uma relação da mãe com o demônio e na Renascença também eram vistas como algo grotesco e medonho.

Ainda nos tempos antigos antes de Cristo, as pessoas com qualquer deficiência eram excluídas da sociedade, abandonadas, marginalizadas e em muitos casos as crianças eram mortas, por acreditar que eram amaldiçoadas e que trariam algum tipo de maldição para a sociedade. Porém a partir do surgimento do cristianismo e com os ensinamentos de Jesus Cristo que combatiam veementemente a exclusão desses sujeitos na sociedade, no qual em seus discursos ele enfatizava o amor ao próximo e o cuidado, as pessoas começaram olhar para as pessoas com deficiências, como seres com alma e merecedores de cuidado. É nesse momento que a igreja passa a oferecer uma ação assistencialista e combater a eliminação de crianças com deficiência.

Segundo Garthetti (2013) até o século XVIII, a ciência confundia deficiência mental com doença e buscava tratamentos que trouxessem uma "melhora" para essa condição. Na Medicina, esse século foi um período mais de assimilação e de consolidação do conhecimento já produzido, do que de grandes descobertas. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa singularidade, era abandonada em hospícios e asilos.

A partir da Revolução Industrial deram início a importantes estudos e descobertas como foi o caso de um garoto chamado Victor, encontrado na floresta francesa no final do século XVIII, que ficou conhecido como o "garoto selvagem" que não se comunicava; aparentemente tinha 12 anos e recebeu as intervenções realizadas pelo médico Itard de métodos sistematizados com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Itard via a deficiência intelectual (DI), como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados e, a partir de aquisições preliminares, passou a dedicar-se à educação de Victor. Com sua metodologia obteve avanços significativos, os quais constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência intelectual (GARTHETTI, MEDEIROS, NUERNBERG, 2013).

Outros nomes relevantes como Séguin, o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e a criticar a prevalência da visão médica de

incurabilidade. Seu método consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais, tendo seu trabalho influenciado Pestalozzi, Fröebel e Montessori, cujos estudos e atividades eram dirigidos para a educação de pessoas com deficiência intelectual nesse período e deixaram suas contribuições e métodos para auxiliar no desenvolvimento de pessoas com deficiência, inclusive para crianças sem deficiência intelectual. (GARTHETTI, MEDEIROS, NUERNBERG, 2013).

No século XX foi criado o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1955, com o objetivo de atender pessoas com deficiência intelectual.

Na metade do século XX surgiram na Europa e Estados Unidos movimentos de pais de crianças com deficiência, com o intuito de convencer a sociedade e autoridades políticas a incluir seus filhos no ensino regular. (VOIVIDIC, 2018)

Nesse contexto o movimento de inclusão no Brasil, segundo Voivodic (2018) recebeu diversas influências, como: da Liga Mundial pela inclusão que surgiu nos países europeus e tinha como objetivo a luta contra a exclusão das pessoas com deficiência em instituições de caráter segregacionista; a Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental com origem na Bélgica e estendendo-se para outros países, que defendia a importância do convívio escolar regular para o desenvolvimento na aprendizagem intelectual e social de crianças com deficiência mental; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que foi realizada em 1994 em Salamanca na Espanha, a qual ficou firmado educação para todos. A Declaração de Salamanca orientou a inclusão em escola regular e atendimento às necessidades de cada sujeito, promovendo sua aprendizagem.

Historicamente a escola se caracterizava como privilégio para poucos concretizando a ideia de exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. No processo de democratização no Brasil, fica evidente a contradição de exclusão/inclusão mesmo com o sistema de ensino oportunizando o acesso, mas, permanecem excluindo sujeitos que não se enquadram nos padrões homogêneos. Na vigência do paradigma da integração, a educação especial para as pessoas com deficiência intelectual passa a ser um atendimento especializado com o caráter substitutivo do ensino regular, ou seja, os estudantes eram transferidos para instituições especializadas e classes especiais. (MEC/ SEESP/ 2008)

Os marcos legais e históricos da educação da pessoa com deficiência.

Em 1961 – LDBEN nº4.024/61 – direito dos “excepcionais” à educação, inserido no sistema de ensino regular, dentro do sistema de ensino. A Lei nº5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, reforça o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela administração da educação especial, nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação não sistematizando um atendimento especializado que considere as especificidades de aprendizagem desses alunos.

Com a Constituição de 1988, define-se educação como um direito de todos, garante dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1994 publica-se a Política Nacional de Educação Especial - PNEE com um caráter de integração instrucional, ou seja, tenta adequar o estudante com deficiência aos padrões homogêneos de participação e aprendizagem no ensino regular.

A LDB nº 9.394/96 define que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. (art 59).

Em 1999 o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 1º parágrafo único, que determina:

“O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.” (MEC/SEESP, 2001).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir educação de qualidade para todos os alunos.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determina:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, CNE/CEB nº 4/2009).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº4/2009, art. 12, é preciso que para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especializadas, os professores tenham formação específica em educação especial. Se faz necessário a organização da escola regular para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, como acessibilidade, metodologias, formação continuada de docentes entre outros recursos para que se possa alcançar a meta da política educacional.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, define que o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Oferecendo um serviço complementar/suplementar para auxiliar e facilitar o estudante no processo de desenvolvimento da autonomia e aprendizagem. O AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola, no contraturno da escolarização.

Considera-se o público alvo do atendimento educacional especializado – AEE, os alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. E estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande

envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC/SEESP, 2008)

O AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola regular, prevendo no seu planejamento e organização: salas de recursos multifuncionais, matrícula de estudantes no AEE, o plano educacional individualizado – PEI, docente capacitado e com formação em atendimento educacional especializado, profissionais da educação com capacitação em AEE, devendo haver a articulação entre professor do AEE com o professor regular e rede de apoio formação e capacitação docente e acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (MEC/SEESP, 2008).

Da formação e funções do professor do AEE descrito no Decreto nº 7.611/2011:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. (BRASIL, 2008, pp.4)
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (MEC/SEESP, marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008).

O professor do AEE irá se conectar ao estudante com sua necessidade específica, planejar, pesquisar, organizar atividades e práticas pedagógicas para que esses alunos possam potencializar suas habilidades, auxiliar e contribuir no processo cognitivo, objetivando trabalhar em cooperação com os professores da sala regular,

pais e estudantes. Recomenda-se que o professor busque ser criativo e dinâmico na apresentação dos conteúdos apresentados no AEE, devendo ser estimulador para que os estudantes consigam superar suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Para os alunos com deficiência intelectual o AEE durante muito tempo manteve as mesmas características do ensino regular, sempre adotando práticas escolares adaptativas, limitava-se a treinar esses alunos à atividade diária estereotipada, repetitiva e descontextualizada, esse treinamento visava que os sujeitos com deficiência intelectual fossem inseridos no âmbito familiar e social. O AEE para esses alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de suas limitações intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, a acessibilidade não depende somente de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e mecânica diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. É preciso enfatizar que a pessoa com deficiência intelectual se esbarra em inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento. Isso ocorre porque são indivíduos que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento. Por esse motivo, não adianta propor-lhes atividades que insistem na repetição. A criança “típica” consegue espontaneamente extrair informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência intelectual precisa praticar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo avanço (AEE DEFICIÊNCIA MENTAL/MEC, 2007).

No processo avaliativo no AEE, é fundamental atentar para as características individuais e específicas de cada sujeito em um processo contínuo, levando em consideração seu contexto.

O profissional do AEE oferece um serviço que precisa ser articulado e elaborado com o professor de sala regular, visando eliminar barreiras que possam obstruir o processo de aprendizagem do educando, é importante ressaltar que o atendimento educacional especializado é complementar a formação do aluno e não deve substituir o ensino regular, é um trabalho que precisa ser realizado coletivamente, entretanto não é o que acontece na maioria das vezes na prática, essa é uma questão a se repensar e trazer a discussão, pois também tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores especializados que tem suas turmas de AEE lotadas devido à grande demanda de envio de alunos com dificuldades em aprendizagem o que exima o dever do professor regular com esses alunos,

sobrecarregando assim o professor especializado. É imprescindível entender que a avaliação deve deixar de ser classificatória e excludente, visando apenas a produção do aluno, mas precisa de uma ação mediadora do professor especializado que precisa levar em consideração a competência e capacidade cognitiva do aluno, desafiando-o intelectualmente.

Outro ponto importante de ser destacado é o diagnóstico clínico que de certa forma, tem sido um fator limitador para a prática pedagógica, no qual segundo Vigotski defende que a criança pode desenvolver-se no pensamento e na linguagem a partir das interações sociais em seu grupo. Partindo dessa ideia o professor especializado precisa pôr em prática a intervenção pedagógica que estimule o desenvolvimento do aluno considerando no processo avaliativo as interações sociais deste educando.

A avaliação da aprendizagem no atendimento educacional especializado apresenta dois pontos importantes: o primeiro a avaliação deve levar em conta as necessidades de aprendizagem do educando e o segundo a importância da elaboração do plano de atendimento especializado para esse educando. É preciso entender que a avaliação é o fundamento que norteia a prática pedagógica.

No caso de crianças com Síndrome de Down o AEE deve identificar suas potencialidades e planejar estratégias e práticas para trabalhar em cima de suas dificuldades, atividades lúdicas e esportivas, jogos pedagógicos, tecnologia digital, app, música, passeios pedagógicos, tecnologia assistivas enfim, tudo com o que qualquer criança, com ou sem deficiência, poderia sentir-se atraída, sempre respeitando a especificidade de cada criança, pois apresentam vontades e motivações diferenciadas. Para isso, a sala de recursos multifuncional é também um instrumento/recurso importante para o processo de desenvolvimento dessas crianças, auxiliando na adaptação do ambiente escolar e, conseqüentemente, obter resultados significativos para sua aprendizagem e no desenvolvimento.

A Resolução nº 4/2009, no Art. 5º indica que o AEE é desenvolvido, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às salas regulares, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias. Nesse espaço são realizadas atividades a partir de estratégias e planejamento que promovam a construção de conhecimentos do sujeito com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. A sala de recursos multifuncional é um

ambiente que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que possua formação para lidar com as especificidades de cada sujeito (BRAUN; VIANNA, 2011).

Ainda segundo as autoras Braun e Vianna (2011) a Resolução nº4/2009 determina as funções do profissional do AEE que, dentre outras, é de individualização do ensino; entretanto possui pouca produção de conhecimento acumulada neste campo. Ou seja, é fundamental saber individualizar o ensino, sem torná-lo excludente ou segregativo, um recurso para favorecer essa ação é o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

As necessidades individuais específicas do aluno são basilares para a elaboração de um PEI, que é um esquema dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das atividades e os modos de avaliação, é uma preparação que exige a colaboração coletiva. Precisa ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. A intenção é otimizar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social. Os PEIs consistem em uma estratégia para auxiliar o atendimento à vida escolar, cujo objetivo é elaborar e implementar, gradativamente, programas individualizados de desenvolvimento escolar. (BRAUN; VIANNA, 2011).

A Lei nº13.146 (2015) - Lei Brasileira de Inclusão, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. É uma lei que aborda os mais diferentes direitos, entretanto iremos nos ater apenas aos relativos à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, volta-se para os direitos da pessoa com Deficiência, especialmente no tocante à educação quando afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Como percebemos, a Lei de Inclusão vem a reafirmar compromissos antigos da sociedade para com as pessoas com deficiência e outros transtornos. Desde a Constituição Federal (1988) é garantido que é dever do estado, da família, da

comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade a todos, sem distinção de qualquer natureza. Nesse sentido, a Lei de Inclusão retoma esse compromisso para com as pessoas com deficiência.

3. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down é caracterizada por ser uma alteração na divisão típica dos cromossomos, resultando na triplicação do cromossomo do 21 (BISSOTO, 2005). As pessoas com SD apresentam algumas características típicas como o desenvolvimento motor e cognitivo mais lento, deficiência intelectual, rosto com perfil achatado, pálpebras com inclinação para cima, orelhas pequenas, arredondadas e displásicas, além de alterações na linguagem, motricidade e interação. Essas condições manifestam-se de forma distinta entre os sujeitos. (SOUZA; NASCIMENTO, 2018). É importante ressaltar que existe uma concordância na comunidade científica de que não se atribuem graus à SD, embora esta condição genética seja extremamente diversa entre si. A linguagem é uma das áreas de maior comprometimento em pessoas com SD, quando relacionada ao avanço de outras áreas, como a cognitiva, social e motora.

A Síndrome de Down pode ser diagnosticada no nascimento, percebida por um conjunto de características e alterações fenotípicas possibilitando o diagnóstico. Algumas alterações fenotípicas também podem ser observadas ainda no feto com SD, através do exame de ultrassonografia, entretanto não permite um diagnóstico conclusivo. (VOIVIDIC, 2018)

O diagnóstico definitivo pode ser obtido através do cariótipo, que corresponde à identidade genética, sendo possível realizar esse exame ainda na gravidez.

3.1 CARACTERÍSTICAS

As crianças com SD possuem características físicas semelhantes, apresentadas desde o seu nascimento, entretanto o mesmo não acontece em relação ao seu comportamento e desenvolvimento, não apresentando um padrão previsível para todas as crianças com SD, sendo importante destacar que o comportamento e desenvolvimento da inteligência não segue exclusivamente a alteração cromossômica, mas é resultante do potencial genético bem como o das influências recebidas através do ambiente em que a criança está inserida. (VOIVODIC, 2018).

Atribui-se características de comportamento e personalidade estereotipadas para as crianças com SD como: docilidade, amistosidade, afetividade, teimosia entre outros. Segundo Voivodic (2018) relata, que estudos realizados em crianças com SD, não confirmam que elas apresentam essas características comuns de personalidade e comportamento.

O desenvolvimento motor da criança com SD, apresenta atrasos significativos, no qual os marcos do desenvolvimento como sentar, ficar em pé e andar, acontecem lentamente, comparado a uma criança típica. Por consequência do atraso motor, a criança com SD será afetada em outros aspectos como a exploração do ambiente, no qual a criança desenvolve/constrói seu conhecimento. Observa-se também que seu comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, com dificuldade na concentração e exploração do ambiente.

No aspecto cognitivo, a deficiência intelectual é considerada uma das características mais recorrentes na criança com SD, apresentando um atraso nas demais áreas do desenvolvimento. (VOIVIDIC, 2018).

A linguagem é outra área afetada, o bebê com SD começa a emissão das primeiras palavras por volta aproximadamente aos dezoito meses, entretanto ela pode compreender bem mais do que emitir, ou seja, ela compreende mais do que fala. Diante das dificuldades de linguagem apresentadas pelas crianças com SD, é de extrema importância a estimulação precoce no que se refere à linguagem oral e escrita, pois contribui para a diminuição dos déficits, evitando assim maiores atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e social, além da promoção da neuroplasticidade cerebral. (SOUZA; NASCIMENTO, 2018). No caso de crianças SD, procedimentos específicos precisam ser planejados e utilizados para alcançar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Para tanto é importante compreender como essa criança aprende para traçar estratégias de como auxiliá-la.

A atenção é outro aspecto que pode comprometer seu desenvolvimento, contudo as famílias e profissionais podem contribuir por meio do ambiente estimulador amenizar o déficit da criança com SD. Em relação a memória ela apresenta também limitações, tendo dificuldades em acumular informações na memória auditiva, com essa limitação na retenção de informações o processo de desenvolvimento da linguagem é também afetado.

No brincar ela segue o padrão observado nas crianças típicas de modo geral, entretanto elas manipulam e exploram bem menos, devido sua habilidade motora limitada.

Voivodic (2018) argumenta que é necessária uma estimulação que respeite os ritmos de aprendizagem em função das necessidades das crianças com SD, rompendo com o determinismo genético, considerando que o desenvolvimento da criança com SD não resulta apenas de fatores biológicos, mas também das interações com o meio que ela está inserida.

Segundo Vigotski (1998) é possível reduzir o atraso das crianças com deficiência intelectual, com enfoque voltado para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, é preciso estímulos abstratos para essas crianças.

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, pág.100)

Pesquisas apontam que há uma evolução na estrutura de raciocínio da criança com deficiência intelectual, possibilitando a modificabilidade cognitiva, o que promove uma atitude positiva frente a sua condição de educabilidade (VOIVODIC, 2018).

Outrossim, é importante enfatizar que, conforme destaca Rodrigues (2015), a criança com SD tem a oportunidade de desenvolver-se, executar tarefas diárias, chegando a profissionalizar-se, desde que seja respeitado seu ritmo e estratégia de aprendizagem. Ainda conforme a autora supracitada defende que a linguagem e as atividades como leitura e escrita sejam desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. (RODRIGUES, 2015)

3.2 ETAPAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Há algum tempo atrás era impensável que crianças com SD pudessem alcançar escolarização, pois eram considerados pela sociedade, em geral como sujeitos incapazes de aprender, por apresentar um déficit intelectual que atrasa sua aprendizagem. De acordo com Cunningham, (1990, p.156).

até a algumas décadas atrás era inadmissível pensar que crianças com síndrome de Down pudessem chegar a se escolarizar. Aliás, de forma geral, as crianças com *déficits* intelectuais eram percebidas como pessoas inúteis e sua deficiência era vista como algo [...] que não se podia alterar nem mediante adestramento, nem mediante a educação.

Rodrigues (2015, p.52) afirma que até pouco tempo, as crianças com SD recebiam treinamento para adquirir hábitos de higiene, aprender a executar tarefas cotidianas com o intuito de favorecer uma vida coletiva harmoniosa. Já na aprendizagem escolar eram realizadas tarefas de memorização de palavras e frases, além de trabalhar a resolução de problemas matemáticos simples.

Para Voivodic (2018) a escolarização é um processo relevante na construção de todos os indivíduos tendo como objetivo primordial que os estudantes aprendam a aprender e que saibam como e onde buscar informações necessárias. Sendo essa uma meta para qualquer indivíduo, ela assume uma importância maior para os indivíduos com DI. Ainda conforme a autora supracitada, considerando as crianças com SD, a educação pode tornar-se um recurso transformador, dependendo da filosofia que será aplicada na prática pedagógica.

A educação da criança com SD compreende a partir da estimulação precoce iniciado antes mesmo da fase escolar. A estimulação desenvolvida com a criança com SD deve ser iniciada nas primeiras semanas após seu nascimento e estendendo até os 3 a 4 anos da idade cronológica objetivando a potencialização no desenvolvimento da criança, prevenindo a evolução de problemas secundários ou atrasos em seu desenvolvimento. (MARTINS, 2003, p.62)

Para Rodrigues (2015), a ideia principal para estimulação precoce é oferecer estímulos psicomotores, cognitivos, de linguagem e comportamentos sociais adaptados durante os primeiros anos de vida, garantindo um desenvolvimento “normal” quanto possível. Ainda a autora argumenta que essa estimulação deveria prosseguir na educação escolar até a preparação na vida profissional, no entanto é importante frisar que esses indivíduos precisam ser atendidos em seus primeiros meses de vida com um planejamento adaptado ao seu desenvolvimento.

Sabe-se que a importância da estimulação para o desenvolvimento infantil, entretanto dependerá das oportunidades oferecida a criança, essa fase é fundamental para todas às crianças, porém reconhece que para as crianças com SD esse é um processo lento e contínuo que irá exigir uma intervenção a longo prazo mobilizando uma equipe multidisciplinar e a participação incondicional dos pais/responsáveis.

Martins (2003) afirma que a educação para essas crianças deve implicar em uma ação planejada, sistemática que possa envolver a avaliação da criança e de sua família, organização de um plano de intervenção adequado às necessidades individuais específicas, com a colaboração determinante da família e a avaliação

constante da evolução da criança e o êxito do programa. Durante o processo de estimulação é preciso oferecer um ambiente acolhedor e seguro, oportunizando uma comunicação entre o adulto e a criança de afetividade. A inserção da criança entre os 2 a 3 anos em pequenos grupos de atendimento servirá de preparação para a educação infantil.

Pimentel (2012) coloca que a inserção de crianças com SD desde a Educação Infantil desempenha um papel fundamental para o seu desenvolvimento, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, da linguagem oral por meio da ampliação de vocabulário e conceitos, e da linguagem escrita, dentre outros.

É fundamental a preparação da escola para receber a criança com SD, para atender os desafios de educá-la. Esse planejamento deve envolver toda comunidade escolar – professores do ensino regular, professores do AEE, gestores e os demais especialistas atuantes no âmbito escolar, bem como os estudantes e os pais incluindo toda comunidade nessa preparação.

Ressaltamos que devido a deficiência intelectual presente na criança com SD, a prática pedagógica deverá ser um processo complexo que exige adequações e em muitas vezes a utilização de recursos de tecnologia assistiva, requerendo um acompanhamento cauteloso por parte dos professores e dos pais/responsáveis. Para facilitar o processo de aprendizagem da criança com SD, é fundamental trabalhar no desenvolvimento cognitivo como, percepção, atenção e memória. A metodologia utilizada em sala de aula deve ser variada, flexível e adaptada, também deve promover uma aprendizagem significativa a qual a criança possa refletir sobre o conhecimento adquirido, para tanto é necessário um planejamento estruturado de forma que a criança possa assumir o protagonismo na construção do seu conhecimento.

Cunningham (1995) reconheceu que crianças com SD manifestam resultados idênticos em sequências semelhantes nas situações de aprendizagem, com isso, os conteúdos dos planejamentos escolares podem ser similares aos aplicados com outras crianças. Todavia, como o processo que é aplicado é diferente, o modo como a informação é transmitida deve ser diferente.

Mantoan (1997) enfatiza que a inserção escolar das crianças com DI entre as quais incluem-se as com SD no ensino regular poderá contribuir significativamente para o seu desenvolvimento intelectual e para sua atuação no meio social.

Encontramos algumas pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar benefícios e dificuldades na inclusão escolar de crianças com DI em instituições regulares.

Davern (1994), em entrevistas com 21 pais de crianças com DI, constatou que o processo de escolarização acarretou benefícios visíveis na comunicação e sociabilidade de suas crianças.

Melero (1994) em um projeto realizado com crianças com SD, concluiu a importância da diversidade entre as crianças e a interação entre elas, o que possibilitou ganhos cognitivos significativos para a criança com SD.

Lima (1998) num trabalho com 4 estudantes com SD, enfatizou a importância das adaptações curriculares.

Monteiro (1998) a pesquisa acompanhou crianças típicas e com Síndrome de Down na pré-escola regular e especial, os resultados demonstraram falta de interação entre as crianças típicas e atípicas, elas permaneciam brincando sozinhas, os professores enfrentam dificuldades em mediar a interação. Entretanto, a autora observou aspectos positivos nas crianças com SD como desenvolvimento na linguagem, cumprimento das regras sociais e diminuição de comportamento agressivo. Já na segunda etapa da pesquisa as crianças típicas foram trazidas para a pré-escola especial para se incorporarem na rotina das crianças com SD. Os resultados mostraram que as crianças típicas tiveram um papel fundamental na estimulação das crianças com SD. Verificou-se, também, que não houve prejuízos no desenvolvimento das crianças típicas que participaram da interação.

As pesquisas apontaram que crianças com SD que frequentam escola regular, adquirem benefícios significativos para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Observa-se que as crianças típicas não tiveram prejuízos no convívio com as crianças com DI, outro ponto a destacar é relevância da mediação para eficácia do processo de inclusão escolar da criança com SD. Os autores citados indicam que a escola requer mudanças, uso de recursos facilitadores para aprendizagem para que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades educacionais específicas.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Separar alfabetização e letramento é um erro, dado que as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a inserção da criança

no universo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema alfabético – a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2018, p. 44). A autora supracitada afirma que:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de, e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2018, p. 45)

Fontequê (2016) admite que professores alfabetizadores devem harmonizar os dois processos e, assim, alfabetizar letrando. Logo garantem às crianças a apropriação do alfabeto ortográfico e promovem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvendo as dimensões linguísticas e as funções sociais da língua. Considerando tais conceitos, assume-se a concepção de que é papel da escola preparar cidadãos capazes de compreender e ter domínio da língua oral e escrita; por meio deste é que terá acesso a uma vida social plena.

No que diz respeito ao processo de alfabetização da criança com SD, Oliveira (2010) conclui, que ao estudar a questão da aquisição da escrita por crianças com SD, suas probabilidades de aprendizagem e a relevância da mediação pedagógica são maneiras de promover o desenvolvimento destas crianças em direção à escrita.

Entretanto, Silva (2020) afirma que o estigma da não aprendizagem pode refletir no processo de alfabetização da criança com DI (inclui-se as crianças com SD), deste modo limitando seu acesso à língua escrita e confiscando suas oportunidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, restringindo a prática pedagógica com a língua apenas ao ensino do próprio nome. Nesse sentido, é relevante buscar uma compreensão sobre a deficiência intelectual e seu processo de alfabetização pautada na noção de que na escola todos os estudantes aprendem desde que sejam desenvolvidas as respostas educativas às suas necessidades.

O autor supracitado ainda afirma que esse processo tende a ser individualizado dos demais sujeitos, considerando o déficit cognitivo da criança com deficiência intelectual, porém se consideramos que todas as crianças, mesmo sem deficiência, têm ritmos e estilos de aprendizagem individuais, a prática pedagógica deve levar em consideração uma heterogeneidade natural da sala de aula.

Destarte, Cortez, Fantacini e Lessa (2018, p. 4) argumentam que é primordial analisar as ações do professor para a construção de atividades para crianças com DI pois é preciso, em grande parte dos casos, a adaptação curricular ao conteúdo proposto. E, sabe-se que tal adaptação é primordial para os avanços de aquisição de conhecimento por quaisquer crianças, bem como a mediação efetiva e ativa do professor nesse processo, pois, em maior parte, essa influenciará em todo desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Deste modo, o esforço do professor, na concepção de alfabetizar letrando, caracteriza-se como um desafio para os casos de crianças com SD e, nesse sentido, destaca-se a demanda de um extenso conhecimento, das oportunidades e desafios que se é trabalhar nessa concepção.

Todavia, é importante salientar que crianças com SD, apresentam grandes dificuldades e limitações no processo de aquisição da língua escrita.

De acordo com Rodrigues (2015), a linguagem escrita é entendida como um sistema complexo de signos que oferece um novo recurso de pensamento, conforme aumenta a capacidade de memória e registro de conhecimento, considera-se que a escrita pode também ser a representação da língua falada através de sinais gráficos, sendo esta criada pelo homem como um meio de comunicar-se, respondendo assim, às necessidades através o uso da escrita. Desta necessidade surgem três tipos de escrita definidas como pictogramas ou desenhos, ideografia e a escrita alfabéticas.

A escrita alfabética caracteriza-se pela utilização de letras, que originou dos ideogramas para em seguida exercer uma nova atribuição da escrita que é a representação fonética, à vista disto, Fontana e Cruz (1997), assegura que a escrita alfabética é a mais utilizada atualmente, onde é uma forma de simbolizar a palavra falada baseada nos aspectos sonoros e na capacidade de utilização das letras do alfabeto. Deste modo, a língua escrita é uma expressão da língua falada, que é organizada através do pensamento do sujeito, deixando bem mais complicada.

Em vista disso, a escrita compreende uma atividade intelectual complexa e analítica, por estabelecer uma linguagem abstrata em que o sujeito necessitará de maior esforço para a realização da escrita. Para que a criança se aproprie da escrita é preciso que desenvolva uma aprendizagem sistematizada, através do ensino escolar. No entanto, esse contato com a escrita se apresenta à criança antes mesmo do seu ingresso na escola.

É necessário considerar, que a criança com SD precisa de uma elaboração satisfatoriamente organizada e sistematizada, por meio de todo o processo de apropriação da linguagem escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da escrita se apoia em hipóteses da criança, fundamentada em seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, sendo influenciado mediante suas interações sociais e da leitura do seu contexto cultural.

Ferreiro (2001) admite que as crianças são protagonistas do seu próprio conhecimento, sendo indivíduos ativos e participantes, também ressalta a relevância na construção de hipóteses de escrita das crianças.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, as crianças atravessam por quatro fases as quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

Na fase *pré-silábica* a criança não consegue correlacionar as letras com os sons da fala, se preocupa em reproduzir os traços da escrita, de modo como ela reconhece. Nesta fase a criança cria duas hipóteses: a de quantidade mínima e a de variedade.

Na fase *silábico*, a criança percebe que o que escreve no papel está relacionado com as partes da pronúncia, ao proferir as palavras, as letras substituem as sílabas.

Na fase *silábico-alfabético*, ocorre uma transição qualitativa, e a criança passa a compreender que escreve ou registra está relacionado com partes sonoras das palavras, mas que é necessário “perceber os sonzinhos no interior das sílabas”.

Na fase *alfabético*, a criança alcança o nível alfabético, o qual começa a usar as letras no seu valor fonético.

A criança começa a perceber que a sílaba pode possuir uma ou mais letras, observando que existe uma relação entre o som e a grafia, ampliando sua descoberta para o som das palavras e das sílabas.

As crianças com SD também atravessam fases idênticas descritas por Ferreiro e Teberosky. Para as crianças com DI é essencial que elas recebam apoio dos pais/responsáveis e dos professores, com o objetivo de promover condições necessárias para favorecer o ensino-aprendizagem; desenvolvendo atividades de estimulação da memória, capacidade de concentração contribuindo para

aprendizagem a partir de ações e práticas pedagógicas que os professores devem planejar, organizar e facilitar a consolidação do aprendizado destas crianças.

De acordo com Palhares e Martins (2002) as crianças que possuem um déficit intelectual, demonstram dificuldades relacionadas à atenção, à memória, no armazenamento de informações, à linguagem dentre outras limitações, contudo todas as limitações apresentadas são possíveis de serem superadas, por meio das experiências vivenciadas mediante oportunidades de ensino e aprendizagem estimulante e desafiador, inseridas nas atividades com estas crianças.

Vygotski (1997) defende o processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, ressaltando:

“ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela.”
(VYGOTSKI, 1997, p. 149)

É preciso que o ensino ofertado a essas crianças percorra na contramão de compreensões limitantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Rossato, Constantino e Mello (2013), é fundamental para se trabalhar com crianças com deficiência intelectual, se faz necessário direcionar o ensino de forma que a leitura e a escrita possibilitem ser entendidas em sua funcionalidade e relevância para o processo de desenvolvimento e autonomia, não ficando restritas apenas à formalidade escolar. As autoras defendem que a construção da escrita pela criança se desenvolve em circunstâncias de utilização real dessa língua, e não através do ensino da escrita apenas como habilidade motora.

Oliveira (2010) argumenta que a escola precisa superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para adquirir uma nova perspectiva frente à deficiência intelectual: possibilitando a construção dessas crianças como sujeitos históricos. Esta é a incumbência que a escola deve desempenhar. Conduzir a criança com DI à inserção cultural, possibilitando significado às suas atitudes, sua linguagem, seu desenho, suas realizações, sua aprendizagem. Não se tratando de apenas ler e escrever: trata-se da utilização que se faz da leitura e da escrita, no universo letrado, e o sentido que pode ser apreendido, por crianças com deficiência intelectual, dessa prática social.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS

Diante das dificuldades de linguagem apresentadas pelas crianças com SD, como já foi citado, é de extrema importância a estimulação precoce no que se refere à linguagem oral e escrita, pois contribui para a diminuição dos déficits, evitando assim maiores atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e social, além da promoção da neuroplasticidade cerebral. (SOUZA; NASCIMENTO, 2018). No caso de crianças com SD, procedimentos específicos precisam ser planejados e utilizados para alcançar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Para tanto é importante compreender como essa criança aprende para traçar estratégias de como auxiliá-la.

Considerando a relevância da realização de pesquisas sobre as ações pedagógicas de alfabetização para crianças com SD, assim desenvolve-se esse capítulo com o objetivo de identificar estudos recentes a partir da pesquisa bibliográfica que apresentem quais ações pedagógicas estão sendo utilizadas no processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down.

Na tabela 1 segue a descrição dos artigos pesquisados, apresentados em ordem crescente referente à data de publicação.

Tabela 1: Artigos apresentados em ordem crescente referente à data de publicação.

TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO
A inclusão do estudante com Síndrome de DOWN: A importância da adequação curricular para aprendizagem	Erivan Alves dos Santos; Izaura Maria de Andrade da Silva	Estudante com Síndrome de Down; Aprendizagem; Adequação Curricular; Formação do Professor do Ensino Regular.	Série Educar- Volume 2 – Educação Especial/ Formato: PDF	2020
Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas	Fabiana Luiza de Rezende Mendonça; Danielle Sousa da Silva; Franciene Soares Barbosa-Andrade; Daniele Nunes Henrique Silva	mediação; construção de conhecimento; inclusão	Psicologia Escolar e Educacional	2020
Alfabetização e síndrome de Down nas pesquisas brasileiras	Daiane Rodrigues de Almeida; Viviane Cristina de Mattos Battistello; Lisiane Machado de Oliveira Menegotto; Rosemari Lorenz	Alfabetização; Educação especial; Processos cognitivos. T21	Rev. educ. PUC-Camp	2020

	Martins			
Estratégias de Letramento voltadas à intervenção fonoaudiológica em pessoas com Síndrome de Down	Isabelle Cahino Delgado; Talita Maria Monteiro Farias Barbosa; Bruna Samyres Oliveira de Macêdo; Cynderella Karla Moraes de Lima; Mariane Sousa Régis; Ivonaldo Leidson Barbosa Lima; Giorvan Ânderson dos Santos Alves	Letramento; Síndrome de Down; Linguagem	Revista. Educação Especial	2019
A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual	Marlene Pereira Chaves; Maristela Rossato	Subjetividade; Deficiência intelectual; Sujeito; Aprendizagem escolar.	Revista. Educação Especial	2019
Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com síndrome de down	Miryam Bonadiu Pelosi; Renata Mousinho Pereira da Silva; Gladis dos Santos; Nathalya Herzer Reis	Educação Especial; Síndrome de Down; Alfabetização; Fonoaudiologia; Terapia ocupacional.	Revista Bras. Ed. Especial	2018
A inclusão escolar e o aluno com síndrome de down: As adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem	Neide Maria Fernandes Rodrigues Souza; Deisiane Aviz Nascimento	Inclusão escolar; Síndrome de Down; Adaptações curriculares; Avaliação da aprendizagem	Educação & Formação, Fortaleza	2018
Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares	Claudia Gomes; Cristiane dos Reis Cardoso; Daniele Lozano; Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Josiele Giovana de Lucca	Aprendizagem; Educação Especial; Inclusão Educacional	Rev. Psicopedagogia	2017
A inclusão escolar de alunos com SD na última década	Priscila Batista de Souza; Mariana Araguaia de Castro Sá-Lima; Clodoaldo Valverde	Síndrome de down; Educação inclusiva; Interação Social	Pedagog. Foco, Iturama (MG)	2017

A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares	Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby; Sandra Regina Kirchner Guimarães; Carla Luciane Blum Vestena	Síndrome de Down; Alfabetização; Inclusão	Revista Educação Especial	2017
Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	alfabetização; deficiência intelectual; avaliação	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2015

Os resultados apontam que, de modo geral, os professores não utilizam de algum método específico ou adaptação curricular para a prática pedagógica para o processo de alfabetização de crianças com SD.

Pelosi et al (2018) evidenciou que a escola vem sofrendo o insucesso no processo de alfabetização, e as razões desse revés incluem diversos aspectos. Dentre eles, está a carência de conhecimentos psicolinguísticos e linguísticos dos professores envolvidos na alfabetização.

Souza e Nascimento (2018) em seu estudo de caso, relataram que os professores afirmaram realizar adaptações de conteúdo e das atividades de aluna com SD, entretanto revelaram dificuldades. As adequações mais citadas foram: atividade de cobrir, desenho para colorir, recorte e colagem; as quais não eram relacionadas aos conteúdos trabalhados com os demais alunos, ocasionando também em avaliações desconectas.

Gomes et al (2017) em estudo exploratório e qualitativo, constataram que os professores não apresentam um reconhecimento real das ações pedagógicas inclusivas: afirma-se que suas práticas pedagógicas são baseadas em atuação individual e isolada; separados de premissas de uma prática colaborativa. Todavia, mostraram-se em concordância para uma possível estrutura de novas ações pedagógicas.

Souza, Sá-Lima e Valverde (2017) relatam que os professores por não possuírem formação adequada e experiência considerável referente à prática na educação inclusiva, diversos docentes das escolas regulares sentem receio de serem responsáveis pelo fracasso na aprendizagem dos alunos com SD. Diante disso, optam em encaminhar os alunos com SD para escolas especiais ou tratá-los como indivíduos incapazes de aprender.

Barby, Guimarães e Vestena (2017) sugere urgência dos professores descobrirem maneiras de intervenção pedagógica que possibilitem maior facilidade na construção do sistema da escrita e no aprimoramento deste processo para as crianças com SD; é preciso realizar adaptações curriculares para melhor atender as necessidades educacionais dessas crianças.

Chaves e Rossato (2019) defendem que o processo de aprendizagem se estabeleça e ocorra progresso no desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, se faz necessário novas ações e relações de ensino e aprendizagem.

Conforme Santos e Silva (2020) afirmam que é necessário capacitar os docentes do ensino regular para o trabalho pedagógico com os estudantes com SD, habilitando esses mediadores da aprendizagem para elaborar adequações essenciais para a inclusão desses sujeitos no processo de aprendizagem.

Mendonça et (2020) também destaca a urgência de mudanças na metodologia pedagógica, resultando em uma nova maneira de assimilar os processos de aquisição e construção do conhecimento, em especial em alunos que apresentam necessidades educacionais específicas; é preciso eliminar concepções capacitistas, que pré-determinam o desempenho destes alunos, excluindo-os das relações entre colegas e consequentemente do processo de aprendizagem.

É importante destacar que as ações pedagógicas e os recursos empregados para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças precisam ser atrativos, apresentar recursos concretos, porém é também preciso utilizar do abstrato para que elas possam ser estimuladas e desenvolvem-se nessa área, oportunizando a assimilação do conhecimento.

Contudo, compreende-se através dos estudos, que os problemas existentes não estão associados às limitações da deficiência, mas ao contexto em que estão introduzidos e as políticas mal planejadas. (SOUZA; NASCIMENTO. 2018)

Os professores sentem-se muitas vezes desanimados, por não conseguirem alfabetizar uma criança com SD, e acabam dando credibilidade à ideia de que essas crianças são incapazes de desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e escrita. (SANTOS; SILVA. 2020)

Entretanto, os obstáculos que impedem essas crianças de serem alfabetizadas podem ser eliminados, desde que promovem estímulos do meio ao qual estão inseridas desde criança até a vida adulta, para desenvolver tais habilidades, contudo,

esses estímulos devem ser adequados ao: contexto do sujeito, método, recursos, tempo etc.

Percebe-se na pesquisa que a lacuna no trabalho pedagógico dos professores da sala regular de ensino, tem como fator principal a falta de qualificação/capacitação desse profissional para o processo de alfabetização de qualidade na perspectiva inclusiva. Esses estudantes vêm se arrastando ao longo dos anos, sem ter uma proposta pedagógica sistemática que favoreça esse processo. (SANTOS; SILVA. 2020).

É preciso destacar que os dispositivos legais, como a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), de 11 de setembro de 2001, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, estabelece normas para a capacitação e especialização de professores no ensino regular.

Ocorre também uma segregação desses estudantes, parte dos professores de sala regular acreditam ser o professor do AEE o principal responsável pelo processo de aprendizagem da criança com SD. (GOMES; LOZANO; BAZON; LUCCA. 2018).

O AEE é a mediação pedagógica que visa viabilizar o acesso ao currículo através do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência. Tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, ou seja, é um atendimento complementar e/ou suplementar a formação do estudante. As ações pedagógicas realizadas pelo professor do AEE visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na sala regular. (MEC/GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021).

Observa-se que a responsabilidade para o insucesso e a falta de ações pedagógicas no processo de aprendizagem da criança com SD não parte apenas do professor, mas da ausência de providências políticas e gestoras do cotidiano escolar para a construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de professores; às providências pedagógicas, onde o professor especialista possa exercer um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na sala regular, oportunizando a criança com deficiência intelectual que, da mesma forma que os demais, tenha o acompanhamento no seu

processo de aprendizagem e que a escola exerça uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê-las, ofereça-lhes o apoio necessário para que também, assim como os demais possa ter sucesso no desenvolvimento da aprendizagem, mesmo que siga caminhos diferentes dos outros estudantes. (OLIVEIRA, 2015).

Neste estudo, foram identificados estudos sobre a alfabetização de crianças com SD, a apresentação destas pesquisas foi de suma importância a fim de propor uma reflexão a respeito das práticas que vêm sendo aplicadas para o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças com SD.

5. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Este trabalho pode apresentar a trajetória percorrida pelos indivíduos com DI, marcos legais e históricos para a inclusão social e escolar. Tendo seus direitos assegurados, entretanto podemos observar que ainda a inclusão caminha a passos lentos, os sujeitos com DI ainda constituem o maior grupo entre as outras deficiências de não alfabetizados.

Essa realidade infelizmente permeia o âmbito escolar devido às práticas pedagógicas ineficientes aplicadas no processo de aprendizagem para essas crianças.

Contudo a pesquisa trouxe a reflexão sobre a importância da alfabetização e seus desafios para apropriação da escrita. Enfatizando a importância da estimulação precoce e engajamento da família e professores no processo da alfabetização.

Foi destacada as dificuldades enfrentadas por estas crianças, entretanto apresentando vias para um planejamento eficiente, individualizado e sistematizado para favorecer e facilitar a aprendizagem das crianças com SD, recursos como o AEE que viabiliza um atendimento especializado, adaptações curriculares, o PEI dentre outras estratégias. Ressaltando que as crianças DI, são capazes de aprender, desde que apresente oportunidades nas quais elas possam se desenvolverem. Sendo assim, elas devem estar incluídas no âmbito escolar. Não apenas por esta condição está assegurada em Lei, mas pela necessidade em ingressar os sujeitos com deficiência na sociedade, pois são capazes de aprender se lhes derem oportunidades de aprendizado. No caso de crianças com SD, procedimentos específicos precisam ser planejados e utilizados para alcançar um processo de ensino e aprendizagem de

qualidade. Para tanto é importante compreender como essa criança aprende para traçar estratégias de como auxiliá-la.

Compreendeu-se o quanto ainda existe obstáculos no contexto escolar inclusivo para promover ações pedagógicas que possa possibilitar a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, não porque os professores não desejem, mas pelas condições concretas do trabalho que ainda estão para serem efetivadas, das quais dependem também de providências políticas e administrativas.

Verificou-se ainda que essa abordagem contribui para alicerçar futuras pesquisas de campo no que se refere ao processo aprendizagem destas crianças.

Considera-se que os dados obtidos, neste estudo, poderão fornecer elementos de reflexão para a equipe docente na implementação de novas ações pedagógicas que leve as crianças com SD a desenvolverem comportamentos eficazes com respostas positivas na alfabetização.

É preciso destacar importância para mais estudos nessa área para fomentar o conhecimento específico e contribuir para a prática pedagógica, direcionada a ações para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com SD.

REFERÊNCIAS

BARBY, A. A. O. M.; GUIMARAES, S. R. K.; VESTENA, C. L. B. **A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares.** Revista Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 219-234 | jan./abr. 2017 Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19944>. Acesso em 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em 19/07/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em 19/07/2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 19/07/2021.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ, 2011. Disponível em: <http://r1.uffrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

BISSOTO, Maria Luisa. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciênc. cogn. vol.4. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000100009. Acesso em 19 jul. 2021.

CHAVES, M. P. e ROSSATO, M. **A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual.** Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 –

Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 03/07/2021.

CORTEZ, R. M.; FANTACINI, R. A. F.; LESSA, T. C. R. **Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual**. Research, Society and Development, v. 7, n. 7, p. 01-13, e177199, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327937833_Estudos_recientes_sobre_alfabetizacao_e_letramento_para_o_aluno_com_deficiencia_intelectual. Acesso em 01 nov. 2021.

CUNNINGHAM, C. **El síndrome de down: una introducción para los padres**. Barcelona: Paidós, FCSD, 1990.

Davern, L. **Parents' perspectives on relationships with professionals in inclusive settings**. [Dissertation Abstracts International – s.n.t.]. 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1998.

FONTEQUE, Ana Cristina. **Literatura infantil e ludicidade**: práticas de alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual. Cadernos – PDE. Vol I. Versão online. Paraná. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_anacristinafonteque.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

GARTHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf> . Acesso em 30 set. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Adriana L. Limaverde (et al). **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

GOMES, C.; CARDOSO, C. R; LOZANO, D.; BAZON, F. V. M.; LUCCA, J. G. **Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares**. Rev. Psicopedagogia 2017. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200006 . Acesso em 03 jul. 2021.

GONCALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. (2015). **Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil**. *Crítica Educativa*, 1(2), 24-39. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312643699_Nivel_instrucional_de_pessoas_com_deficiencia_no_Brasil. Acesso em 17 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Sinopse do Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, S. C. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**: a prática nossa de cada dia. In: *Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial*, 28-31/07/1998. Universidade do Professor, Faxinal do Céu, p. 70-71 [s.l].

MANTOAN, M.T.E. **Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais**. In: ID. (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo, SP: Memnon.1997

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal, RN: Editora da UFRN. 2002. 216p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 9ªED.(2021).

MELERO, M.L. **Que he aprendido yo?...Mi pensamiento antes y después del Projeto Roma**. In: *Anais do I Congresso Internacional de Reflexión y Conclusiones Del Projeto Roma*. Málaga. 1997. p 35-80.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. S.; ANDRADE, F. S. B.; SILVA, D. N. H. **Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas**. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VBdMYknZyqxbDCnY6f7QJhd/abstract/?lang=pt> . Acesso em 03 jul. 2021.

MONTEIRO, N. I. B. **A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial**. In: MANTOAN, M.J.E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo, SP: Memnon. 1997.

NUNES, C. A.; LUSTOSA, F. G. **Reflexões sobre alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. Anais eletrônicos [...]. Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54699/1/2019_eve_canunes_fglustosa.pdf. Acesso em 03 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(31). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389060.pdf> . Acesso em 03 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down**. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [36]: 337 - 359, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1613/1496>. Acesso em 01 nov. 2021

PALHARES, M. e MARTINS, S. **Escola de Inclusão**. São Paulo: Eduscar. 2004.

PELOSI, M. B.; SILVA, R. M. P.; SANTOS, G.; REIS, N. H. **Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com síndrome de Down**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.4, p.535-550, Out-Dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZMng7k5v8prQZ6zhqnHKnwK/?lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2021.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down na escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 190 p.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Pessoas com Síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora. 2015. 72 p.

ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P. MELLO, S. A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual**. Psicologia em Estudo (Impresso). Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out/dez. 2013.

SANTOS, E. A. e SILVA, I. M. A. **A inclusão do estudante com Síndrome de DOWN: A importância da adequação curricular para aprendizagem**. Série Educar- Volume 2 – Educação Especial/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-2/>. Acesso em 03 jul. 2021.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/30070>. Acesso em 01 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Contexto. 2018. 7ª ed. 2ª reimpressão. 192 p.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. **A inclusão escolar e o aluno com Síndrome de Down**: As adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. Educação & Formação, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 121-140, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>. Acesso em 03 jul. 2021.

SOUZA, P. B.; SÁ-LIMA, M. A. C.; VALVERDE C. **Pedagogo**. Foco, Iturama (MG), v. 12, n. 8, p. 44-60, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/316>. Acesso em 03/07/2021. Acesso em 03 jul. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VOIVIDIC, Maria Antonieta M.A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 7ª ed. 4ª impressão, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. In **Obras Escogidas** (Tomo V). Madrid: Visor. 1997.